



University of Groningen

Boekbespreking van: Brutsaert, H., Gelijke kansen en leerlinggerichtheid in het secundair onderwijs. Leuven/Amersfoort: ACCO, 1986.

Bosker, Roel; van Laarhoven, Peter

Published in:
Tijdschrift voor Onderwijsresearch

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:
1987

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Bosker, R., & van Laarhoven, P. (1987). Boekbespreking van: Brutsaert, H., Gelijke kansen en leerlinggerichtheid in het secundair onderwijs. Leuven/Amersfoort: ACCO, 1986. Tijdschrift voor Onderwijsresearch, 12(6), 369-371.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

Boekbespreking

Brutsaert, H., *Gelijke kansen en leerlinggerichtheid in het secundair onderwijs*. Leuven/Amersfoort: ACCO, 1986.

Hoe en onder welke voorwaarden dragen structurele en pedagogisch-didactische schooleigenschappen bij tot variaties in het gedrag van leerlingen? Aldus luidt de onderzoeksvraag waarmee de Gentse socioloog Brutsaert een vergelijkende effectstudie heeft uitgevoerd in het secundair onderwijs in Nederlandstalig België. Brutsaert ziet zijn studie niet als evaluatie-onderzoek, maar als bijdrage aan het schooleffectenonderzoek. In kort bestek behandelt hij vier invalshoeken, met verschillende theoretische en onderzoekstechnische accenten: de context-analyse (referentieprocessen, geaggregeerde groepskenmerken), de sociaal-normatieve benadering (schoolklimaat, aggregatie van individuele percepties), het input-outputmodel (materiële hulpbronnen van scholen) en de institutionele analyse (globale schoolkenmerken). Op drie punten kritiseert hij het schooleffectenonderzoek: (a) het besteedt te weinig aandacht aan de 'intramuros-schoolvariabelen' die toelaten de band tussen schoolkenmerken en leerlinggedrag te interpreteren, (b) het is eenzijdig gericht op cognitieve effectmaten en (c) cross-sectioneel van opzet. De institutionele analyse acht hij het meest veelbelovend en hij situeert zijn onderzoek in deze traditie.

Sinds begin jaren zeventig is in het Vrije Onderwijsnet (bijzonder, merendeels katholiek onderwijs) een tweesporig stelsel ontstaan, waarin geïntegreerde scholen (Vernieuwd Secundair Onderwijs: VSO) bestaan naast categoriale scholen (door Brutsaert Traditioneel Secundair Onderwijs, TradSO, gedoopt); in het Rijksonderwijsnet (openbaar onderwijs) is het VSO sinds 1975 verplicht. Brutsaert heeft uit het Vrije Onderwijsnet vier vergelijkbare scholen geselecteerd, uit beide stelsels een jongens- en een meisjesschool. Hiervan is de instroompopulatie van 1979/1980 longitudinaal onderzocht, met meetmomenten in het eerste, derde en vijfde leerjaar. De effectvariabelen zijn ontleend aan de twee VSO-doelstellingen: (1) het uitschakelen van milieugeboden selectie (criterium: relatie tussen milieu en curriculumpositie in leerjaar vijf) en (2) het verbeteren van het sociaal-emotioneel functioneren van leerlingen (criteria: zes attitudevariabelen). Brutsaert voert twee typen analyse uit. Eerst gaat hij na of de factor 'schoolstelsel' effect heeft op de afhankelijke variabelen (d.m.v. covariantie-analyse) en vervolgens of de eindkenmerken van leerlingen in beide systemen op dezelfde wijze tot stand komen (d.m.v. regressie-analyses per systeem). Met het laatste beoogt hij de hypothese te toetsen, dat referentiegroepsprocessen binnen een selectief onderwijsstelsel (met een cultuur van 'sponsored mobility') een ondergeschikte en binnen een niet-selectief stelsel ('contest mobility') een cruciale rol spelen bij het beïnvloeden van leerlinggedrag.

De onderzoeksresultaten zijn weinig uitgesproken. De geringe systeemeffecten die Brutsaert vindt zijn licht in het voordeel van het VSO. De relatie tussen sociaal milieu en curriculumpositie is er vlakker dan in het TradSO, wat een gevolg is van het verdwijnen van een zelfstandig milieu-effect in het VSO. Wat de attitudes betreft is er geen systeemeffect met betrekking tot studiebetrokkenheid, houding tegenover de leerkrachten, zelfwaardering en studie-aspiraties; wel neemt de schoolbetrokkenheid in het VSO minder af dan in het TradSO en verschuift de 'locus of control' er iets minder van interne naar externe beheersing. Ook wat betreft de processen binnen de schoolsystemen zijn er enkele verschillen: in het TradSO speelt de mate van 'aanmoediging door de ouders' een rol bij diverse attitudes en heeft de SES een sterk effect op de studie-aspiraties; in het VSO daarentegen spelen de voorafgaande schoolprestaties een sterkere rol; Brutsaert acht hierdoor zijn hypothese gesteund.

Het door Brutsaert gekozen onderzoeksontwerp, een quasi-experimenteel longitudinaal design met metingen over een periode van vijf jaar, is positief te waarderen. Er wordt goed gebruik

gemaakt van de variatie in de Belgische veldsituatie - iets wat in Nederland nog veel te weinig gebeurt. Niet alleen cognitieve, maar ook sociaal-emotionele effecten zijn gemeten. Er is echter ook een aantal tekortkomingen te signaleren.

Zoals helaas usance in onderwijsonderzoek, wordt nergens een opmerking gemaakt over welke effectgrootte nu eigenlijk interessant is. Laten we veronderstellen dat het onderscheidingsvermogen van de te hanteren toetsen in balans moet zijn met het meermalen gehanteerde significantieniveau (de alpha-fout) van 5%. In dat geval stellen we de beta-fout ook op 5%. Voorts is de steekproefomvang en het ontwerp bekend, zodat we de effectgrootte kunnen terugrekenen. De kennelijk aangenomen relevante effectgrootte blijkt dan een vierde standaarddeviatie te zijn. Wat is hiervan de inhoudelijke betekenis? Nemen we als voorbeeld de studie-aspiraties (gem. = 2.42, s.d. = 0.60). Een punt hoger scoren op deze schaal betekent: de keuze tussen wel of niet doorleren. Een kwart standaarddeviatie verschil in de populatie houdt in, dat één op de zeven leerlingen in het VSO een niveau hoger zou kiezen dan een vergelijkbare groep in het TradSO. We zouden ons kunnen voorstellen dat kleinere verschillen wel degelijk interessant zijn voor beleidsmakers en wetenschappers. Dat niet gekozen is voor een herhaalde-metingenanalyse is in dit verband te betreuren. De variantie is in zo'n ontwerp beter gebonden en de kans op het opsporen van zelfs kleinere verschillen in de populatie neemt aanmerkelijk toe.

De grootste effecten vindt Brutsaert bij de variabele curriculumpositie. Het VSO scoort hier aanmerkelijk beter: hogere niveaus en een minder milieuspecifieke verdeling. De variabele is echter noodzakelijkerwijze nauw verbonden met wat scholen voor curriculum-opties ('tracks') aanbieden. Dat nu verschilt sterk tussen het TradSO en het VSO. Met grote nieuwsgierigheid zien we daarom een eventuele follow-up, als de leerlingen van beide systemen in de éénsporige reguliere hogere trap tesamen komen, tegemoet. Pas dan weten we of er echt verschillen zijn.

Een derde bezwaar betreft het feit dat Brutsaert bij nader inzien scholen met een smalle instroom vergelijkt met scholen met een brede instroom. Dat verneemt de lezer bijna terloops als toelichting bij de paneluitval, die op de VSO-scholen veel groter is dan op de TradSO-scholen (61% en 60% versus 41% en 35%). Dat komt doordat de VSO-scholen in de eerste twee leerjaren ook de leerlingen bevatten die vervolgens uitstromen naar schooltypen buiten het Algemeen Secundair Onderwijs (ASO). Brutsaert vergelijkt, in Nederlandse termen, een middenschool met AVO-bovenbouw met een AVO-scholengemeenschap en rekent alle middenschoolleerlingen die na de onderbouw doorstromen naar het LBO tot het experimenteel verlies. De generaliseerbaarheid van zijn resultaten wordt daardoor in twee opzichten beperkt. Ten eerste zijn de onderzochte VSO-scholen niet meer representatief voor alle VSO-scholen, waaronder ook scholen met een brede bovenbouw (en daarmee een nog breder instroom) voorkomen (zoals de VSO-school die wordt geanalyseerd in: N. Pype, Follow-up van een VSO-generatie met gematigd heterogene start. *Persoon en Gemeenschap*. 1982, 35, 102-116). Bovendien heeft het onderzoek in feite alleen betrekking op de bestpresterende helft van de relevante leeftijdsgroep. Die beperking zelf is minder merkwaardig dan het gegeven dat Brutsaert deze nergens problematiseert. Geïntegreerd onderwijs wordt doorgaans juist ingevoerd om de positie van de zwakkere leerlingen te verbeteren en de meeste hypothesen en onderzoeksresultaten wijzen eerder in de richting van positieve effecten bij deze groep dan bij de sterkere leerlingen. Dat het VSO ook voor de laatsten gunstig lijkt te zijn is een veelbelovend resultaat, maar laat onbelicht of de effecten bij de hele leeftijdsgroep niet veel gunstiger zijn.

De 'uitgevallen' niet-ASO-leerlingen hebben de eerste twee jaar natuurlijk wel op de VSO-scholen gezeten en daar mede het onderwijsklimaat bepaald - via contextueel te analyseren mechanismen, zoals de samenstelling van de klassen. Brutsaert laat meting van enig schoolkenmerk, geaggregeerd of globaal, achterwege. Nu ware dat in dit geval ook weinig zinvol geweest, aangezien met vier scholen en twee dichotome selectiecriteria de vrijheidsgraden voor de analyse al opgebruikt zijn. Het gevolg is echter, dat VSO en TradSO beide een 'black box' blijven waarvan grotendeels ondoorzichtig is welke onderwijskundige en sociale 'treatment' leerlingen er krijgen. Het VSO wordt hier gelijkgesteld met het ontbreken van interscholair differentiatie in de eerste twee jaar secundair onderwijs. De interklassikale groeperingsvorm binnen de school (streaming, setting, dakpanconstructies, heterogeen groeperen) blijft buiten

beschouwing, terwijl op dit punt zeker variatie bestaat binnen de VSO-sector. Brutsaert kan zo geen inzicht geven in de rol die de groeperingsvorm en de bijbehorende klascompositie spelen bij het tot stand brengen van de output van het VSO en van de verschillen met het TradSO. Dat is mager, gezien zijn eigen heldere en overtuigende betoog dat 'intra-muros-schoolvariabelen' hiervoor essentieel zijn. Alleen met een steekproef van een voldoende groot aantal scholen en meting en analyse van de relevante schoolkenmerken kan deze belofte worden ingelost.

Alhoewel opzet en uitvoering van het onderzoek volgens bovenstaande kritiek voor verbetering vatbaar zijn, is het boek in meerdere opzichten leerzaam. Het toont de meerwaarde van een theoretisch goed doordachte en een redelijk consequente onderzoeksopzet.

Roel Bosker en Peter van Laarhoven
RION, Groningen